

BOLOGNA FOLYTATÓDIK

AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI REFORM 1999-es indításakor a felsőoktatásért felelős miniszterek 2010-et jelölték meg határidőként a bevezetésre, a kitűzött célok elérésére. A 2009-es év már a folyamat értékelésének éve volt, és a kétévente rendezett miniszteri értekezletek sorozatában – a határidőt figyelembe véve – utolsó, Leuven/Louvain-la-Neuve-ben tartott ülés már a következő, 2020-ig tartó szakasz megtervezésének adott nagyobb teret (*The Bologna Process 2009*). Az utolsó két év eredményiről szóló számvetés az ország-jelentések alapján megállapította, hogy a reform az alapvető célok tekintetében minden résztvevő országban bevezetésre került, bár különböző mértékben, illetve mélységen és többféle megoldással. Tehát a folyamat sikeresnek tekinthető, de az is nyilvánvaló, hogy a teljes beteljesülés még további időt vesz igénybe, és több vonatkozásban maradtak nyitott kérdések és megoldatlan problémák (*Bologna Process. Stocktaking Report 2009*). Magyarország teljesítménye közepesnél jobbnak minősült a standard – meglehetősen leegyszerűsített – mutatók alapján.

Az elmúlt négy év a bevezetés döntő szakasza volt a most már kialakuló Európai Felsőoktatási Térseg legtöbb országában, így Magyarországon is, hiszen nálunk 2006-ban indult meg az új rendszerű képzés az alapképzési szakok döntő többsége esetében. Jelen tanulmány kiemeli a reform néhány fontos területét, és áttekinti a kritikus kérdéseket. Elméleti jellegű megközelítést követ, elsősorban a reform megvalósításának közös európai elemeit és sokféleségét kívánja bemutatni, azzal a céllal, hogy segítse a magyarországi folyamatok európai kontextusban való értelmezését.

Az előzményekről

A reform jellege

Az európai (ún. bolognai) felsőoktatási reform célja – a hivatalos megfogalmazások szerint – Európa gazdasági és tudományos versenyképességének megőrzése, illetve javítása, másfelől, a felsőoktatás szempontjából, kitörési kísérletnek tekinthető abból a válságból, amely a folyamatos hallgatói létszámnnövekedésből és az azt kísérő finanszírozási gondokból adódik. Röviden szólva, a beindítók szándéka az volt, hogy a felsőoktatás találja meg új társadalmi szerepét (*Hrubos 2000*).

A felsőoktatás történetében példátlan szélességű és mélységű, radikális reform (egy teljes kontinens felsőoktatását, annak lényegében minden elemét, valamennyi felsőoktatási intézményét érinti) megnövelte Európa önbizalmát, a világ más térségeinek felsőoktatási szereplői nagy frigyelemmel kísérik a folyamatot (már csak azért is, mert hasonló gondokkal küzdenek és keresik a megoldásokat) (*Hrubos 2003*). Az



UNESCO Európai Régiójának 2009-es konferenciáján a bolognai folyamatot már „regionális kezdeményezés, globális relevanciával” megfogalmazásban említik, és ezzel követendő példaként ajánlják más régióknak is (*Bucharest Message 2009*).

Magyarországon időben „összetorlódott” a megkésett hallgatói létszámexpanszió, az intézményrendszer ennek megfelelő átalakítása, a tartalmi korszerűsítés és az európai reform hazai megvalósítása. Ez az „összetorlódás” rendkívül megerhező feladatot rótt a magyar felsőoktatás minden szereplőjére, sokszor nem volt kellő idő és erő az egyes lépések alapos átgondolására, a komplex megközelítésre, mivel nem volt világos a különböző nagy területeken esedékes változtatások egymáshoz való viszonya. A különböző reformok kölcsönösen rontották egymás esélyeit, nehezítették intellektuális és érzelmi elfogadásukat a felsőoktatás szereplői körében. Sokakban kialakult például az a tévképzet, hogy a bolognai reform miatt kellett az elvileg támogatott, de egyben minden probléma forrásának tekinthető hallgatói létszámexpansziót megvalósítani, az intézményhálózat, az irányítási rendszer átalakítását megkezdeni (a kormányzati kommunikáció is táplálta az ilyen gondolatokat). Az események egybeesése így azokat is a bolognai reform ellen hangolta, akik egyébként hívei a felsőoktatás nemzetköziesítésének, a tanári és hallgatói mobilitásnak, az európai akadémiai együttműködésnek.

Az időtényező

Az 1999-ben 29 ország részvételével elindult folyamathoz utóbb, több lépésben csatlakozott még számos ország (jelenleg 46 aláíró van). Az egyre heterogénebbé váló kör, mint folyamatosan változó adottság sajátos nehézségeket okoz, ami hatással van a reform egyes szakaszainak kiemelt feladataira és az ütemezésre. A reform bevezetésének eredetileg 2010-es határidejét a 2003-as Berlini Miniszteri Konferencián 2005-re módosították. Tehát miközben a reform előkészítése és megvalósítása a legtöbb országban ekkorra már számos problémát vetett fel, sok ellenállásba is ütközött, a miniszterek mégis a gyorsítás mellett döntötték. Feltehetően az, az explicit formában ki nem mondott megfontolás vezette őket, hogy jó lenne, ha az eredeti 29 aláíró ország szempontjai érvényesülnének a megvalósítás során, tehát minél gyorsabban be kell vezetni az új képzési rendszert, mielőtt a sok új csatlakozóhoz is igazodni kellene.

Magyarországon a reform bevezetésének tényleges megkezdése viszonylagos késséssel történt, majd a berlini döntés hatására gyorsult fel. Mind az új felsőoktatási törvény megalkotása, mind a Bologna típusú szakok akkreditálása és a szakok mintegy fele esetében a 2005-ös kezdés erőltetése ennek a döntésnek kényszerű követése jegyében történt. A sietség nem tett jó a reformnak, mivel nem hagyott kellő időt a tartalmi előkészítésre, a rugalmasabb, esetleg fokozatos bevezetésre.

A reform bevezetésében időben előre haladva a képzés egyre magasabb szintjei kerültek előtérbe, az átalakítás egyre komplexebb kérdéseket és gyakorlati problémákat vetett fel egy-egy országon belül és az Európai Felsőoktatási Térség egészében (ami jól tükrözödik a kétévente sorra kerülő miniszteri értekezletek összefoglaló

jelentéseiben és más, az európai közvetítő – puffer – szervezetek által szervezett tematikus konferenciák anyagaiban). A globalizálódás éppen ezekben az években érte el látványosan a felsőoktatási-kutatási szektort is, ami a figyelem középpontjába állította az Európai Felsőoktatási Térseg egésze vonzerejének ügyét, a más régióhoz, földrészkekhez való kapcsolódás témaját. A reform megvalósítása során fokozatosan nyilvánvalóvá vált a hiány: még mindig nincs koherens európai felsőoktatás filozófia és felsőoktatás politika. A második, 2020-ig tartó szakasz megtervezése elég erős kihívást jelent ennek pótłására.

A magyarországi folyamatok a fentiekhez hasonló vonásokat mutatnak, azzal a különbséggel, hogy főleg a késésből adódó sietség következtében még erőteljesebben jellemző a nagyon rövid távú szemlélet. A legnyilvánvalóbban ez a többlépcsős rendszer bevezetésének módjában azonosítható, amikor a teljes képzési rendszer egész struktúrájának és tartalmi elemeinek végiggondolása, megtervezése nélkül került sor az új alapképzési programokról való döntésekre és a képzések megindítására. Ennek következtében „későn” derülnek ki a tévedések, és nehéz elkülöníteni a már is értékelhető és korrigálandó diszfunkcionális elemeket azoktól, amelyek csak több év után hozhatják meg a várt eredményt. Ugyanakkor általában hiányzik a megcélzott eredmények konkrétabb megfogalmazása is, ami megnehezíti a korrekt értékelést.

A megvalósítás eredményei

A képzés szerkezete

Európában a több ciklusú képzés tényleges megvalósítása országonként (tartományonként, esetleg intézményenként) és szakterületek szerint különböző megoldásokkal, eltérő hosszúságú képzési idő meghatározásával történt (a leggyakoribb 3+2-es formula csak kevéssé előzi meg a 3+1,5; 4+2; 4+1,5; 4+1 éves formulák előfordulását). Vita folyik az egyes fokozatok tényleges funkciójáról, tartalmáról. A legtöbb kérdés az első fokozathoz vezető (alap) képzés kapcsán merül fel, részben kiemelt társadalmi, gazdasági jelentősége, részben – értelemszerűen – időben először való bevezetése következtében. A berlini miniszteri konferencia (2003) óta irányul komolyabb figyelem a doktori képzésre, amely eredetileg nem is szerepelt külön ciklusként a többszövetségi képzés rendszerében.

Az első fokozathoz (BA/BSc) vezető programok deklarált feladata igen összetett: elő kell készíteniük a hallgatókat az egész életen át tartó tanulásra, a következő (MA/MSc) képzési ciklusba való továbblépésre, az európai polgár létre és a munkaerőpiacra való közvetlen kilépésre. Az eredeti tervezet szerint ez lesz az „európai fokozat”, amelyet harmonizálni kell az Európai Felsőoktatási Térsegben, hogy azt a munkaerőpiac mindenütt bürokratikus akadályok nélkül elfogadja. Miután a reform „elérte” a doktori képzést, kiderült, hogy a kutatói pályára való felkészítés, a kiemelkedő akadémiai tehetségek megtalálása és felkarolása nem halasztható 22–24 éves korra, minél korábban és a felsőoktatás minden ciklusában figyelmet



kell fordítani rá, bizonyos elemeit tartalmilag be kell építeni az első és a második fokozat programjába.

Másfelől az is egyértelművé vált (amit a felsőoktatás-kutatók már korábban jeleztek), hogy az 50%-ot elérő, meghaladó beiskolázási arány azzal is jár, hogy a felsőoktatás véglegesen betagozódik az oktatási rendszer egészébe, a korábban csak a közoktatástól elvárt feladatokat is el kell látnia. Az első fokozat lényegében „szociális fokozattá” válik, amelynek elérését elvileg mindenki számára lehetővé kell tenni, a bejutás és a továbbhaladás esélyeinek egyenlőségét, az egyenlő esélyek megalapozását az első fokozat programjainak keretében lehet és kell biztosítani. Egyes elemzők szerint Európa elszalasztott egy lehetőséget a bolognai reform bevezetésekor. Észre kellett volna venni, hogy a középfokú oktatás ugyancsak tömegessé, sok helyen közel általánossá vált, amivel párhuzamosan többféle (legalábbis gimnázium és szakközépiskola típusú) lett, és csökkent az oktatás átlag színvonala. Így a középiskola már nem tölti be azt az általános műveltséget adó szerepet, ami korábban az egyetemre való felkészítést ellátó – elit – gimnáziumok sajátja volt. A hiányt a felsőoktatásnak, értelemszerűen az első fokozatot adó képzésnek kellene pótolnia, ami a jelen reform során elkerülte a figyelmet (a lineáris rendszer hazájában, az Egyesült Államokban a minden négy éves BA/BSc programok első két évében megtörténik az alapozás) (Jónasson 2008). Ez a sokféle elvárás zavarba ejtő, szétfeszítő a tanterveket, és csak részlegesen lehet teljesíteni a feladatokat (különösen akkor, ha minden össze három év áll rendelkezésre).

A mesterképzés ügye jelenleg egyszerűbbnek látszik, mivel a hallgatók kisebb körért érinti, illetve mivel a legtöbb országban még alig van néhány, már az új típusú mesterképzésben végzett évfolyam, és kellő tapasztalatok hiányában nem lehet átfogó értékelést megfogalmazni. A második fokozat funkciójáról azonban már folynak a viták. A mesterképzések bevezetésének első vizsgálatát az Európai Egyetemi Szövetség végeztette el (Davus 2009). A mesterképzés minden bizonnyal – alapvetően – piaci alapelvek szerint fog működni (amelyhez jól átgondolt ösztöndíj rendszer kapcsolódik). A doktori képzésben az akadémiai szempont, a kiválóság lehet a döntő, olyan megoldásokkal, amelyek kivédként mind a piaci, mind a szociális korlátozott tényezőket. Kibontakozik tehát a fokozatok olyan rendszere, amelyben az eltérő társadalmi, gazdasági funkcióknak megfelelően más-más elvárás- és intézményrendszer érvényesül.

Magyarországon még nem folytak le érdemi viták a fenti kérdésekben. Általánosságban megállapítható, hogy – európai összehasonlításban – túl merev és egysíkú megoldások születtek az új képzési programok megalkotásánál. A kormányzati aggodalom, hogy nagy lesz a felsőoktatási intézmények és az akadémiai közösség ellenállása a jól beváltnak tartott duális képzési rendszer átalakítását illetően, egységesítő, a differenciáltság realitásának elismerésétől elzárkózó, merev megoldások erőltetéséhez vezetett. Az alapképzési programok áttekintése, felülvizsgálata a már rendelkezésre álló tapasztalatok alapján, napirenden van. De ezt nem szabad elsietni. A nyilvánvalóan szükséges korrekciókat csak a teljes képzési rendszer (a felső-

oktatás mellett a közoktatást is beleérítve) átfogó értékelése, szakértői elemzések és viták, az európai tapasztalatok tanulmányozása után érdemes megtenni.

A szakképzés szerepe és helye

A munkaerő-piaci kapcsolódás a reform leggyengébb eleme, lényegében sehol se sikerült kielégítően megoldani. Valószínűleg elvileg téves az az elgondolás, hogy elsősorban a munkaerőpiac szereplői, a leendő munkáltatók fognak használható tanácsokat adni, elvárásokat megfogalmazni a képzés tartalmát illetően. A fokozatot adó képzéseknek az akadémiai jellegű megalapozást és a szakmai elméleti műveltséget kell a hallgatók számára megadniuk, ami hosszabb távon releváns ismeretek és készségek elsajátítását jelenti. A munkáltatók elsősorban jól tovább képezhető fiatal munkaerőt keresnek, hiszen az információs technológia világában, a gazdaság és a technika korábban nem ismert gyorsaságú változásainak kényszerében permanens tanulásra van szükség. Ez részben a felsőoktatási intézmények által meghirdetett vagy más formában művelt változatos, nem fokozatot adó programok, illetve a vállalatok keretében folyó, egyre inkább elterjedő képzések keretében valósul meg (Szabó 2008).

A bolognai reform dokumentumai lényegében nem reflektálnak a problémára, jó részt figyelmen kívül hagyják a felsőoktatási intézmények által indított, fokozatot nem adó képzéseket. Az életen át tartó tanulás témaja már 2001-ben, a prágai miniszteri konferencián napirendre került (*Communiqué 2001*). Azóta folyamatosan foglalkoznak vele, de elsősorban abban az értelemben, hogyan lehetne megoldani a korábbi, nem feltétlenül az intézményesített képzésben, nem minden a felsőoktatásban szerzett tanulmányi teljesítmények elismeretét a fokozatot adó programokba való belépésnél. Arról, hogy a fokozatot adó programoknak hogyan kellene közvetlenül kapcsolódniuk a munkaerőpiac követelményeihez, kevés szó esik. A képzés akadémiai és szakmai vonulatának kezelése mindenütt gondot okoz, a kérdés természetesen elsősorban az első fokozatot adó programokkal kapcsolatban vetődik fel, de releváns téma a mesterképzéseknel is. A megoldásra két használható modell látszik kibontakozni. Közös jellemzőjük, hogy az akadémiai és a szakmai képzés, vagy a képzés e két szakasza egyértelműen elválik egymástól, ami világossá teszi a képzés és a végzettségek tartalmát minden szereplő (tanár, hallgató, szülő, munkáltató) számára.

Az egyik azokban az országokban található meg, ahol a duális rendszerű felsőoktatás úgy épült ki, hogy az egyetemi mellett erős, magas presztízsű és szakmai színvonalú főiskolai (nem-egyetemi) szektor jött létre. A bolognai reform során egy-ségesse tették a felsőoktatást, a korábbi főiskolák – bizonyos feltételek teljesülése esetén – egyetemi státust kaptak és elvileg mindenkor képzési fokozatban indíthatnak programokat, de eredeti irányultságuk megjelölését a képzési programokban, esetleg az intézmény nevében feltüntetik (akadémiai, professzionális). Az akadémiai típusú programok elsősorban a következő fokozatot adó programba való belépésre készítenek fel (a PhD programok pedig – értelemszerűen – főleg a kutatói



pályára), a professzionális programok pedig a munkaerőpiacra való közvetlen kilépésre. A két vonulat között van intézményesített átmenet, természetesen különbözői vizsgák (általában egy éves többlet tanulmányi idő) teljesítésével. A professzionális programok időtartama többnyire hosszabb az akadémiai programoknál, mivel szakmai gyakorlatot is tartalmaznak.

A másik modellel ott alakult ki, ahol az egyetemi szektor a nagy hallgatói létszámexpanzió során is megőrizte egyeduralmát, a főiskolai (nem-egyetemi) szektor mindenkor jól kisebb súlyt képviselt. Itt az egyetemek úgy oldották meg a több ciklusú képzést, hogy az általában 3+2-es rendszernek megfelelően megbontották a programokat, és mindenki (a PhD képzést is beszámítva mindenki) szint továbbra is elsősorban akadémiai irányultságú. Mind az első, mind a második fokozat után ki lehet egészíteni a képzést egy – általában két féléves – szakképzési szakasszal, amely utat nyit a munkaerőpiacra való kilépéshez. Ez a rendszer is lehetővé teszi a hallgatók mobilitását, pl. az első fokozat megszerzése után más egyetemen, külföldön lehet folytatni a tanulmányokat a mesterfokozat eléréséért.

Ezen megoldások előnye, hogy megőrizik és továbbviszik a korábbi képzési rendszer értékes elemeit, átlátható keretet adnak a különböző funkciók ellátásához, ugyanakkor valóban rugalmasabbak a Bologna előtti rendszereknél. Megnyugtatóan rendezik az alapképzések fentiekben jelzett problémáját, a munka világába való kilépés előkészítését, amelyet azonban általában csak négy éves tanulmányok elvégzésével lehet elérni. (Figyelemre méltó, hogy az első megoldás az ún. humboldti Európában, a második pedig az ún. napóleoni Európában terjedt el, jelezve az eredeti modellek nagy erejét, továbbá azt, hogy nem szabad elfejezteni vagy megtagadni az eredeti modellek, mert éppen fő elemeik megőrzésével lehet sikeresen kiépíteni a bolognai rendszert.) (*Hrubos & Tomasz 2007*.)

Magyarországon az egyetemek és a főiskolák által indított képzési programok egységes kezelése, az akadémiai és a szakmai-gyakorlati képzési célok elválasztásának hiánya fundamentális gondot okoz. Ez a bolognai reform szellemiségenek félreértséből adódik, ugyanis a reform egyik fő célja rugalmas, de egyben jól át-tekinthető rendszer létrehozása. Az európai összehangolás a több fokozat létében nyilvánul meg, amely lehetővé teszi a tanulmányok megszakítását, majd folytatását, a különböző felsőoktatási intézmények, különböző programok közötti mozgást, de lehetővé teszi az egyirányú, „királyi út” bejárását is. A mesterképzési programok esetében még kézenfekvőbb, hogy intézményesítetten meg kellene jeleníteni a különböző funkciókat: pl. akadémiai típusú kutatói (a PhD képzés előzményét adó), az alapképzés szakmai irányultságát folytató, vagy éppen váltó (ún. konverziós), specializációt adó, kifejezetten a munkatapasztalatokkal rendelkezők számára kidolgozott, vagy a munka melletti képzés sajátosságait figyelembe vevő program típusokat. Mindebből következik, hogy sürgősen felül kell vizsgálni az alap- és a mesterképzést ebből a szempontból. Ott, ahol az érdemi szempontokból indokolt, helyt kell adni az alapképzésekben az akadémiai és a professzionális típusú programok

kettősségeinek (ezzel enyhülni fog a programok – előbbiekben említett – túlterheltisége is), a mesterképzésekben pedig akár még többféle irányultságnak.

A magyar felsőoktatásban jó hagyományai vannak a szakirányú továbbképzéseknek. Jelenleg – mivel az európai felsőoktatási reform erre vonatkozóan nem ad iránymutatást – jelentőséghűkhöz és lehetséges jövőbeni szerepükkhöz képest kevés figyelem irányul ezekre a képzésekre és az új képzési rendszerbe való releváns elhelyezésükre. Pedig egy részükből mesterképzési programokat lehetne kifejleszteni. A szakirányú és más továbbképzési programok tölthetnék be azt a szerepet, amelyet a fentiekben bemutatott második modellben az akadémiai típusú alapképzési és mesterprogramokat kiegészítő szakképzési programok játszanak. Logikus, hogy mindenekelőtt azt kellene eldönteni, hogy – ebből a szempontból – milyen modellt kövessen a magyar felsőoktatás (a máshol már beválni látszó két modell valamelyikét, azok kombinációját, esetleg egy saját modellt).

A felsőfokú szakképzés kudarca a magyar felsőoktatás egyik nagy tehertétele. Valószínű, hogy ennek okai között fontos helyet foglal el a képzési típus funkciójának eredetileg is hiányzó tisztázása. A két funkció – a felsőfokú képzésbe való belépés első fázisa, előkészítése és a tényleges szakképzés – együttes betöltése a gyakorlatban nem tud megvalósulni. A tényleges szakképzés számára feltehetően megfelelőbb terep lenne az erre specializálódó intézmények hálózata a felsőoktatási intézményeken kívül (Magyarországon ez a jelenlegi szakközépiskolák bázisán jöhetne létre), vagy esetleg a felsőoktatási intézmények (főleg főiskolák) keretében, de mint önálló gazdálkodással és szakmai aktivitással, jórészt külön tanári karral működő egység. A felsőfokú szakképzés ebben a formában megfelelő kapcsolatokat tudna kiépíteni a szakmai szervezetekkel, kamarákkal, vállalatokkal, rugalmasabban be tudná vonni az oktatásba a gyakorlati szakembereket és a finanszírozás felelőssége is áthelyeződne az üzleti világra, a leendő munkaadókra.

A hallgatói mobilitás

Bologna paradox hatása, hogy az alapvető célként kezelt nemzetközi hallgatói mobilitás (elsősorban a cserehallgató típusú mobilitás) valamelyest még csökkent is a reform bevezetése után. Ez részben átmeneti hatás lehet, amennyiben az új képzési rend bevezetésének első éveiben még nehezen áttekinthető az egyes felsőoktatási intézmények képzési program kínálata, ezért biztonságosabbnak tartják a hallgatók a hazai, vagy más, de jól ismert terépen való fokozat szerzést. Hosszabb távon is várható azonban, hogy a két ciklusra bontott képzési rendben „nem lesz idő” a külföldi résztanulmányokra. Mind a 3 éves első, mind a 2 éves második ciklus időtartama rövid erre, a fentiekben vázolt értelemben túlzsúfolt tanterve megnehezíti a gyakorlati megvalósítást (kimondva-kimondatlanul főleg az első ciklusra vár ennek a feladatnak az ellátása is!) Az európai csereprogramok esetében nehézkesen valósul meg a külföldön végzett tanulmányok elismeretése az anyaintézményben. Ennek hátterében a tanári kar egy részének merev, provincialis gondolkodása áll, de akadályozza a zökkenőmentes elismeretet maga a kreditrendszer is, miközben



az Európai Kredit Átviteli Rendszert (ECTS) többek között éppen a nemzetközi mobilitás elősegítésére fejlesztették ki, tették általánossá az európai felsőoktatási reform keretében. Az ECTS kidolgozása és bevezetése ugyanis a résztvevő országok jelentős részében más-más filozófia alapján, vagy pedig meglehetősen mechanikusan, rosszabb esetben nem érdemi szempontok figyelembe vétele alapján történt. Így az elvileg ugyanazon szakmai tartalommal, ugyanazon kompetenciák igéretével megjelenő programokban pl. más-más kreditpontokat kapnak az egyes tantárgyak. Tulajdonképpen európai szinten kellett volna egyeztetni az egyes képzési ágak, szakok tanterveit ebből a szempontból, a megfelelő nemzetközi szakmai szervezetek koordinálásában. Valójában ez inkább elvi lehetőség, hiszen csak a legjobban professzionalizálódott szakmák esetében van ilyen átfogó nemzetközi együttműködés. Ma már az is kimondható, hogy az ECTS inkább akadálya, mint előmozdítója a hallgatói mobilitásnak (*Derényi & Temesi 2008*). Ez a felismerés vezetett az Európai Képesítési Keretrendszer kidolgozásának kezdeményezéséhez (*The European Higher Education Area 2005*). A cél olyan rendszer kidolgozása volt, amely segíti a különböző európai oktatási rendszerekben kiadott képesítések hasonlóságainak és eltéréseinek megértését. Ennek tudatában lehet érdemben dönten valamely külföldön szerzett diploma, végzettség elfogadásáról. Megindult a nemzeti képesítési keretrendserek kialakítása is, összhangban az európai rendszerrel, de a 2010-es határidőre általában nem készültek el ezek a dokumentumok. Nehezen halad a képesítési keretrendszer, a tanulási eredmények és az ECTS összehangolása a résztvevő országok szintjén (*Eurydice 2009*). Itt pedig valami nagyon fontos dologról van szó. Valójában akkor lehetne átjárhatóvá tenni a felsőoktatást, ha sikerülne ezeket a rendszereket nemzeti és európai szinten érdemben összehangolni, miáltal a minőségbiztosítás releváns alapokon állhatna és a munkaerő-piaci kapcsolódás is világosabbá válna.

Rövidebb távon ennek általános és széleskörű megoldása nem remélhető. Ezért a tanulmányi idő alatti hallgatói mobilitást fokozni kívánó európai felsőoktatási intézmények más megoldásokat keresnek. Jó lehetőség, de gyakorlati (finanszírozási) okokból csak az intézmények egy kisebb (elit) körére vonatkozhat az egy szemeszteres külföldi tanulmányok kötelező beépítése a tantervbe, ahol az egymással kooperáló intézmények jól ismerik egymás szakmai tevékenységét, ami feloldja a nem ilyen szisztematikusra tervezett cserehallgatói mozgásból adódó oktatásszervezési problémákat is. Hasonlóan az intézmények (és a hallgatók) egy viszonylag szűkebb körét érintheti a közös képzési programok (Joint degree) indítása, ahol részben a hallgatók, részben az őket oktató tanárok vesznek részt a mobilitásban. A másik megoldás az, hogy a hallgatók a teljes képzési programot (főleg mesterképzési, doktori programot) külföldön teljesítik. Várhatóan ennek a formának a térnyerésére lehet számítani a részképzési, illetve csereprogramok rovására, éppen az előbbiekben jelzett nehézségek elkerülése okán.

Itt már a hallgatókért folyó nemzetközi verseny témájához érkeztünk. Az előregező Európa demográfiai problémáit számításba véve a kontinensen belüli mobilitás

végül is az intézmények többsége esetében nem oldja meg a kapacitás kihasználás (és a finanszírozás) problémáját. Tehát más földrészek, elsősorban Ázsia, jöhetnek számításba, mint lehetséges képzési piac. Egyes európai felsőoktatási intézmények egyértelműen célba vették ezt a térséget. A nagyobb tömegű, más földrészeiken iskolázott hallgatók megjelenése az európai felsőoktatási intézményekben azonban rejthet veszélyeket is. Amennyiben anyagi megfontolásból engedményt tesznek az intézmények a felvételi követelményekben, esetleg a tanulmányi teljesítményben, az súlyosan érintheti a képzés színvonalát. Másfelől a rendkívül szorgalmas külföldi (pl. ázsiai) hallgatók komoly versenytársakat jelenthetnek európai hallgatótársaik számára, ami ösztönzőleg hathat utóbbiak teljesítményére.

A szakirodalom eddig úgy tartotta, hogy egy felsőoktatási intézményben 15%-nyi külföldi hallgató jelenléte tekinthető kívánatosnak. A Leuven/Louvain-la-Neuve-ben tartott miniszteri konferencia kommunikéje már úgy fogalmaz, hogy 2020-ra el kell érni, hogy az Európai Felsőoktatási Térségen diplomázó hallgatók 20%-a vegyen részt valamelyen külföldi képzésben tanulmányai során (úgy, hogy erre a képzés mindenáron ciklusában – a PhD képzést is beleértve – lehetőség legyen) (*The Bologna Process 2020 – Communiqué 2009*).

A magyar felsőoktatási intézmények – egyes kivételektől, kivételes szakoktól eltekintve – messze elmaradnak ettől a szinttől. A nemzetköziesedés intézményi kultúrája sem alakult még ki kellőképpen. Az európai ismeretek átadása – érthetetlen módon – egyáltalán nem szerepel az új rendszerű programok képzési és kimeneti követelményeiben, és így általában a tantervekből is hiányzik. A közös és a kettős diplomák kiadásának törvényi szabályozása Magyarországon kedvező, de az ilyen együttműködések létrehozása a gyakorlatban mégis sok bürokratikus akadályba ütközik (gyakran a külföldi partner oldaláról). A magyar felsőoktatásnak ezen kívül szembe kell néznie a hagyományos Kelet-Nyugat irányú mobilitás azon vonatkozásával is, hogy a legjobb teljesítményű (és fizetőképes) magyar hallgatók egyre nagyobb része fog külföldön diplomát szerezni (mérlegelve az anyagi kondíciókat és a diploma presztízsét). A jelenleg külföldön tanuló – teljes programot végző – hallgatók számáról, a gyakoriság tendenciáiról nincsenek pontos adatok, de nagy valószínűséggel már is jelentős és növekvő ez a szám. Az „agyelszívás” azon formája, amelyben az első fokozat hazai megszerzése után a hallgatók nem jelentéktelen része külföldön fogja megszerezni a második (harmadik) fokozatot, minden bizonnal a legmagasabb presztízsű intézményeket, karokat, szakokat fogja elsősorban érinteni. Ugyanis ezek hallgatóinak családi, társadalmi, anyagi háttere és preferenciarendszere ad leginkább lehetőséget és ösztönzést a külföldi tanulást illetően (*Hrubos 2005*).

Magyarországon a kreditrendszer, majd az ECTS bevezetése meglehetősen átgondolatlanul, szakszerűtlenül, az európai kontextust lényegében figyelmen kívül hagyva történt. Pedig az új típusú képzési programok kidolgozása és akkreditálása jó alkalmat adott volna az újragondolásra, összerendezésre (a sietség súlyos következményei közé tartozik ennek elmaradása). A képzési és kimeneti követelménye-



ket kidolgozó konzorciumok figyelmét úgyszölván teljesen elkerülte a probléma. 2009-ben megindultak az Országos Képesítési Keretrendszer kidolgozásának munkálatai (TÁMOP 4.1.3. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése projekt). Jó lenne, ha ez a munka elkerülné az ECTS bevezetése körüli hibákat, nem válna bürokratikus „szörnyeteggé”. A felsőoktatási intézményekkel, az akadémiai és az adminisztratív stábbal egyaránt el kell fogadtatni azt, ami most történik, de ehhez számukra érthetővé, átláthatóvá, intellektuálisan befogadhatóvá kell tenni.

Minőségi ügy

A minőségi ügy fokozatosan és látványosan az európai felsőoktatási reform központi kérdésévé vált. A fentiekben leírtakból következik, hogy az egy térségeként való értelmezés, a végzettségek, tanulási eredmények kölcsönös elismerése csak a minőségbiztosítási rendszert is magába foglaló átfogó minőségbuktura, az átláthatóság és a bizalom érvényesülése esetén valósulhat meg. 2005-ben, a bergeni miniszteri értekezlet elfogadta a Felsőoktatás Minőségbiztosításának Európai Sztenderdjei (European Standards and Guidelines – ESG) dokumentumot, amely aktus elindította a minőségbiztosítás egységesítésének folyamatát (*Standards and Guidelines 2005*). Világosan elkülönítette a külső értékelés és az intézményi szintű minőségbiztosítás feladatát és az eljárások rendjét. Az ún. E4-ek, a reformban fontos szerepet játszó európai ún. köztes szervezetek (Európai Egyetemi Szövetség – EUA, Európai Hallgatói Szövetség – ESU, Európai Minőségbiztosítási Szövetség – ENQA, Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége – EURASHE) kapta feladatul a gyakorlati megvalósítás koordinálását. A négy szervezet – jellegénél fogva – hangsúlyozottan nem kormányzati szereplő, a felsőoktatási intézményeket, a hallgatókat és a független minőségi szakértőket képviseli. Az intézményi autonómia – alábbiakban részletesebben is tárgyalt – kérdése itt találkozik a minőségbiztosítás ügyével. A szakértői elemzések arra utalnak, hogy a külső és a belső minőségbiztosítás munkamegosztása, súlya időben változó. Amennyiben az intézmények rendelkeznek jól működő belső minőségbiztosítási rendszerrel, kisebb szerepe lehet a külső minőségbiztosításnak, ami akár azt is jelentheti, hogy annak „csak” a belső minőségbiztosítási rendszert kell értékelnie, akkreditálnia. Ez számos alapvető problémát vet fel a kormányzati felelősség és kontroll kérdésével, a képzési programok előzetes vagy utólagos akkreditálásával kapcsolatban (*Developing 2005; Hrubos 2008*).

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának egyik döntő mozzanata, hogy 2008 májusában létrejött az Európai Minőségbiztosítási Ügynökségek Regisztere (EQAR), tehát az akkreditáció, a minőségbiztosítás is nemzetközi dimenzióba került. Elvileg ez megoldhatja a közös diplomát adó képzési programok akkreditálásának kérdését, hiszen a Regiszterbe felvett ügynökségek értékelését minden résztvevő országnak el kell fogadnia. Az más kérdés, hogy a Regiszter létrehozása több kényes kérdést is felvet. Nyilvánvalóan gyengíti a már létező nemzeti akkreditációs testületek hatalmát, de a nemzeti kormányzatokét is korlátozza, mint nemzetek

feletti értékelő szervezet. Nem várható, hogy gyorsan elfogadást nyer a működése (2009 végéig minden összes tizenkét ügyvédelmet vettek fel a Regiszterbe) (*European Quality Assurance Register for Higher Education*).

A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság 2001 óta tagja az ENQA-nak, arra törekszik, hogy a nemzetközi standardok szerint épüljön ki és működjön a minőségbiztosítás a magyar felsőoktatásban. Ennek megfelelően 2007/2008-ban megkezdte azt az átalakulási, átalakítási folyamatot, amely a belső és a külső minőségbiztosítás munkamegosztásának, szerepének és funkciójának kérdését érinti. Jelenleg már elkölcönök egymástól a 8 évente esedékes intézményi akkreditáció és a futó képzési programok párhuzamos tudományági akkreditációja, valamint továbbra is működik az új képzési programok engedélyeztetése (*Intézményakkreditációs Útmutató 2007; Bazsa & Szántó 2008*).

Hazai terépen is nagy kérdés, mikorra éri el a felsőoktatási intézmények belső minőségbiztosítási rendszere azt a fejlettségi szintet, amely lehetővé teszi a program-akkreditáció kiváltását. Nem remélhető, hogy az állami kontrollhoz szokott felsőoktatási intézményekben rövid időn belül kellőképpen tudatosul, hogy autonómiájuk feltétele, egyben biztosítka a korrekt minőségbiztosítási rendszer működtetése, mi több, a minőségbiztosítási rendszere a minőségbiztosításon, és az intézmény egészének és egyes részlegeinek, szereplőinek alapvető értékrendszerét érinti). Az erőforrásokért folyó kíméletlen verseny, a nemzetközi megmérettetés és az akadémiai értékek – a tömegessé válásból adódó megpróbáltatásokat is túlélő – ereje együttesen kényszerítheti ezt ki. A minőségbiztosítás ügyét fenyegető legnagyobb veszély az elbürokratizálódás, öncélúvá válás, a kreativitás akadályozása, ami a rendszer félreértesből, az eltorzult gyakorlatból következik. A szükségképpen sok időt, energiát, pénzt felemészítő tevékenységet kellően indokolni kell, elfogadhatóvá kell tenni az akadémiai stáb számára, ellenkező esetben paradox hatásokat vált ki, az alaptevékenységről vonja el a figyelmet (*Creativity 2007*).

Intézményi autonómia – sokféleség

Miközben a bolognai reform a felsőoktatási rendszerek harmonizálását tűzte ki célul, egyre inkább tudomásul veszi, mi több támogatja az intézményi szintű autonómiát, ezzel az intézmények sokféleségét. Bár a hivatalos alapként kezelt dokumentumok mindenkor is hangsúlyozták ezt a követelményt, kétségtelen, hogy félről vezényelt reformról van szó. Kezdetben a nemzetek felett, európai kezdeményezéseké volt a fő szerep, majd a hangsúly a nemzeti kormányzatokra tevődött át, amelyek meghozták a szükséges intézkedéseket, előkészítették a törvényeket. A megvalósítás során végül az intézmények kerültek előtérbe, ők viselik a fő terheket és a felelősséget.

A cserében megkapott, jelentősen növelt intézményi autonómia ügye sok vitát váltott és vált ki. A fentiekben már tárgyalt belső minőségbiztosítás mellett az anyagi önállóság, a gazdálkodói vagy vállalkozói szemlélet és gyakorlat elfogadása jelenti a kritikus mozzanatot. A folyamat komplexitására, nem egyirányú jellegére utal,



hogy egyfelől nagy tekintélyű európai szervezetek (köztük a hallgatói szervezetek) kitartanak a mellett, hogy a felsőoktatás közjó, a kormányzatok felelőssége a társadalom minden tagja számára biztosítani a továbbtanulás lehetőségét (az intézményeknek lehetővé kell tenni a kormányzati támogatáson túl más anyagi források felhasználását is, de csak kiegészítő jelleggel), másfelől az OECD, az Európai Bizottság, egyes szakmai szervezetek, a felsőoktatási intézmények egy része úgy foglal állást, hogy az intézményeknek már nemcsak gazdálkodó, vállalkozó szervezetként kell működniük, hanem egyenesen a gazdaság motorja, az innováció forrása szerepet kell felvállalniuk, kiharcolniuk. A gazdaság benyomulása a felsőoktatás világába úgy is értelmezhető, hogy a kényszerűen visszavonuló állam hatalma csökkent, és a több lábon állás lehetővé tette, megnövelte az intézmények autonómiáját (*Autonomy 2002; Academic freedom 2006*).

Az intézményi autonómia előtérbe helyezése összefügg a differenciálódás tényével. Mint a fentiekben láttuk, a tömegessé vált felsőoktatásnak többféle társadalomi feladatot kell ellátnia, amelynek csak úgy tud eleget tenni, ha minden szereplő tudomásul veszi, hogy az intézmények köre differenciálódik. Ez részben minőségi sokféleséget jelent, részben pedig az eltérő missziók felvállalását. Az „akadémiai sodrás” veszélye, hogy minden intézmény a legmagasabb akadémiai státuszú képzési szinten is kíván programokat indítani (különösen akkor, ha a finanszírozási rendszer és az akkreditációs szempontok is erre készítetik, kényszerítik őket). Miközben a széles értelemben vett társadalmi igények kielégítése szükségessé tenné kifejezetten oktatási célú, munka melletti képzésre irányuló, regionális feladatokat betölteni, idegen nyelvű oktatási programokra specializálódó stb. intézmények jelenlétét a kutató egyetemek mellett. Ezen intézmények értékelését, programjaik akkreditálását, finanszírozását a saját vállalt misszió betöltésének színvonala alapján lehet érdemben szabályozni.

Az egységes és részletes állami szabályozás hagyományait hordozó kontinentális Európában, ahol egy-egy országon belül egyfelől az egyetemek, másfelől a főiskolák elvileg azonos státusszal, presztízzsel rendelkeztek, nehéz elfogadni, elfogadtatni az új szemléletet és gyakorlatot. A legfontosabb szakértői és ún. közvetítő szervezetek közreműködésével 2004-ben elindult egy program, amelynek célja, hogy magalapozza egy európai klasszifikációs rendszer létrehozását (*Mapping Diversity 2008; Hrubos 2009*). A horizontális szemléletű osztályozás, típusalkotás igénye azért is merült fel, mert az utóbbi években egyre nagyobb visszhangot váltott ki a nemzeti és a nemzetközi intézményi rangsorok készítése, amelyek – értelemszerűen – hierarchiában gondolkodnak. A rangsorkészítés körüli elméleti és módszertani viták pozitív hatása, hogy elvezetnek a felsőoktatás alapkérdéseinek ismételt felvetéséig, továbbá felhívják a figyelmet arra, hogy a kiemelkedő pozícióra való törekvés, az arra való ösztönzés öncélú lehet, ha nem veszi figyelembe, hogy végső soron a tudomány és a társadalom egészének szolgálata a felsőoktatási intézmények feladata (*Sadlak & Cai 2007*).

Az intézményi autonómia kérdésének vitája Magyarországon az irányítási- és a finanszírozási rendszer körüli, a törvényalkotáshoz kapcsolódó diskurzusban zajlott le, és zajlik ma is, hasonló tartalommal, mint más európai országokban. Ugyancsak napirenden van az intézmények különböző típusai megjelenítésének ügye az intézményi- és program akkreditációtól a finanszírozásig terjedő területeken. A felsőoktatási intézmények típusokba sorolása nagyon is időszerű kérdés, ugyanis gyakran elhangzik az állítás, hogy „túl sok” felsőoktatási intézmény van Magyarországon. A 70 körüli szám ilyen értelemben való releváns megítélését segítené, ha a szabályozás (és a köztudat) nem kezelné egységes halmazként a felsőoktatási intézményeket. A 2009-es év fontos fejleménye a „kutatóegyetem” témajának határozott felvetése, a koncepció kidolgozása és a vonatkozó kormányrendelet megjelenése volt (*Dezső 2009; 276/2009. [XII.4.] Korm.rendelet*). Eszerint a Németországban meghonosított, pályázat útján elnyerhető, meghatározott időre szóló „kutatóegyetem – kiválogatott egyetem” rendszer kapott utat Magyarországon. Ez jó megoldásnak ígérkezik, elsősorban rugalmassága következtében. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni a kimaradókról – más missziók betöltőit is értékelni kell, más módon.

Záró gondolatok

Az európai felsőoktatási reform egy folyamat, amelynek első szakasza lényegében lezárult, és már is folyik a következő szakasz feladatainak megtervezése. Az elmúlt négy év történéseit is ennek a keretében érdemes értékelni, tehát a tendenciára, az egymásból következő újabb és újabb kihívásokra, a változó prioritásokra célszerű figyelni.

Például rövidtávon a reform ellentmondásos hatásának látszik, hogy miközben az európai felsőoktatási rendszerek harmonizálása volt a cél, a korábban országonként eltérő, de azon belül jól áttekinthető szerkezetű felsőoktatási rendszerek most már országokon belül is differenciálódtak. A hivatalos és szakértői megítéletek azonban az utóbbi években már éppen támogatandónak, Európa kiemelt értékének, egyértelműen pozitív vonásának tartják a sokféleséget. Természetesen ennek kezelése igen nagy kihívás a kontinens felsőoktatása számára, és szakértői előrejelzések szerint ez lesz a reform következő szakaszának legfontosabb ügye (*The Lisbon Declaration 2007*).

A bolognai folyamat hazai értékelésekor érdemes szem előtt tartani, hogy a reform megvalósításával kapcsolatos számos probléma lényegében minden résztvevő országban felmerült. A magyarországi sajátos gondok részben egész Közép-Kelet Európára vonatkoznak, és a felsőoktatási reformok időbeli „összetorlódásának” tudhatók be (*Kozma & Rébay 2008*). Ezektől el kell választani a hazai megvalósítás esetleges balfogásait, tévedésekétől, félreértelemből adódó kevésbé sikeres elemeit (*Barakonyi 2009*). A nemzetközi összehasonlítás, a legjobbnak tartott külföldi példák tanulmányozása általában hasznos, de érdemes mindenig a rendszer egészében, modellekben gondolkodni a vizsgálódás során. Ennek hiányában bekövetkezhet



az a hiba, hogy az összefüggések megértése helyett csak saját elgondolásainkhoz keresünk – és minden találunk – illusztrációt.

HRUBOS ILDIKÓ

Megjegyzés

A tanulmány épít az OKA (84/tk OKA I) támogatásával 2006–2007-ben végzett kutatás eredményeire.

Kutatási zárójelentés: A magyar felsőoktatás szerkezetének és finanszírozási rendszerének átalakulása a lineáris modellre történő áttérés során. Kutatásvezető: Hrubes Ildikó. Munkatársak: Polónyi István és Veroszta Zsuzsanna tanulmányokkal, Lovász Gabriella, Pálunkó Éva, Pásztor Adél és Tomasz Gábor eset-tanulmányval. (*Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*, 2007.)

A tanulmány a szerző „Európai felsőoktatási reform Magyarországon” című dolgozatának (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2008. Kézirat) felhasználásával, annak kibővítésével, átdolgozásával készült.

IRODALOM

Academic freedom and university autonomy. Parliamentary Assembly. Report of the Council of Europe, Committee on Culture, Science and Education. 2 June 2006.

Autonomy and Responsibility. The University's Obligations for the XXI. Century (2002) Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.

Bologna Process. Template for National Reports: 2007–2009.

BARAKONYI KÁROLY (2009) *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

BAZSA GYÖRGY & SZÁNTÓ TIBOR (2008) Felsőoktatási akkreditáció Magyarországon. *Educatio*, No. 1.

Bologna Process. Stocktaking Report 2009. Report from the working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28–29 April. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf

Bucharest Message to the 2009 World Conference on Higher Education – Experiences and Recommendations from the European Regio. <http://www.cepes.ro/forum/pdf/Bucharest%20Massage.pdf>

Communiqué of the Prague Summit. Towards of the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 OKM Bologna honlap

Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11.IV.1997. Council of Europe, European Treaty Series – No. 165.

Creativity in Higher Education (2007) Report on the EUA Creativity Project 2006–2007. EUA Publications.

DAVIS, H. (2009) *Survey of Master Degrees in Europe*. EUA Publications.

DERÉNYI ANDRÁS & TEMESIJÓZSEF (2008) Kreditrendszer és minőségbiztosítás. *Educatio*, No. 1.

Developing an Internal Quality Culture in European Universities (2005). Report on the Quality Culture Project 2002–2003. EUA Publications.

DEZSÓ TAMÁS (2009) Merre tart a magyar felsőoktatás? Vitaindító tézisek a „kutatóegyetem” koncepcióhoz. *Trefort-Kert*, II. évf. No. 3. pp. 7–11.

European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) Statutes. Members <http://equar.eu>

Eurydice. Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process. European Commission.

HRUBOS ILDIKÓ (2000) Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, No. 1.

HRUBOS ILDIKÓ (2003) Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térseg létrehozása. *Educatio*, No. 1.

HRUBOS ILDIKÓ (2005) A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térsegig. *Educatio*, No. 2.

HRUBOS ILDIKÓ & TOMASZ GÁBOR (eds) (2007) *A bolognai folyamat intézményi szinten*. Kutatás Közben No. 278. Felsőoktatási Kutatóintézet.

HRUBOS ILDIKÓ (2008) A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térsegben. *Educatio*, No. 1.

HRUBOS ILDIKÓ (2009) A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, No. 1. pp. 18–31.

Intézményakkreditációs Útmutató. Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság. 2007. október 16.

JÓNASSON, T. (2008) Inventing Tomorrow's University. Who is to take the Lead? An Essay of the Magna Charta Universitatum. Bononia Press.

KOZMA TAMÁS & RÉBAY MAGDOLNA (2008) *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

London Communiqué. Toward the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007.

Mapping Diversity: Developing a European Classification of Higher Education Institutions (2008). Classifying European Institutions for Higher Education Project (stage II.) <http://www.utwente.nl/cheps/research/projects/ceihe>

Országjelentés 2007–2009. OKM – Nemzeti Bologna Bizottság honlapja.

„Realising the European Higher Education Area”. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September.

SADLAK, J. & CAI, L. N. (eds) (2007) The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status. Cluj University Press.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005) ENQA report. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki.

SZABÓ KATALIN (2008) Tanulás a munkahelyeken és a munkahelyekért. *Educatio*, No. 2.

The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven/ Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=603>

The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. OKM Bologna honlap.

The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European ministers of education. Convened in Bologna on the 19th June 1999. OKM Bologna honlap.

The Lisbon Declaration. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose (2007) OKM Bologna honlap.

2008. évi XCVII. törvény a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról. Magyar Közlöny 2008/183. szám.

276/2009. (XII.4.) Korm. Rendelet a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. Törvény egyes végrehajtási rendeleteinek módosításáról. [www.okm.gov.hu/jogsabalyok/kormányrendeletek](http://www.okm.gov.hu/jogsabalyok/kormanyrendeletek)

